

Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad / Gender gap in physical education: teachers' attitudes towards equality. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14 (53) pp. 1-21.
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm)

ORIGINAL

BRECHA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA: ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA IGUALDAD

GENDER GAP IN PHYSICAL EDUCATION: TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS EQUALITY

Piedra, J.¹; García-Pérez, R.²; Fernández-García, E.³ y Rebollo, M.A.⁴

¹ Dpto. Educación Física y Deporte, Universidad de Sevilla jpiedra@us.es

² Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla
rafaelgarcia@us.es

³ Dpto. Expresión Musical y Corporal, Universidad Complutense de Madrid
efgarcia@edu.ucm.es

⁴ Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla
rebollo@us.es,

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación Física y Deporte) / Other pedagogical specialties (Physical Education and Sports)

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y deporte comparado / Physical Education and Sport compared

Recibido 4 de octubre de 2011 **Received** October 4, 2011

Aceptado 1 de marzo de 2012 **Accepted** March 1, 2012

RESUMEN

Este trabajo busca analizar las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la igualdad de género y comparar las diferencias actitudinales entre ambos sexos.

Se emplea una metodología tipo encuesta en la que participan 526 docentes de Educación Física. Los datos se obtienen aplicando la Escala School Doing Gender/teacher (SDG/t), compuesta por 30 ítems separados en tres subescalas.

La mayoría de docentes estudiados adoptan una actitud adaptativa hacia los cambios relacionados con el género, y encontramos diferencias en las actitudes de este profesorado en función del género, obteniendo las profesoras puntuaciones más altas que los hombres. Necesitamos mejorar la formación en materia de igualdad con el objeto de concienciar más al profesorado y aumentar el conocimiento de los docentes, especialmente en el caso de los hombres.

PALABRAS CLAVE: Género, Educación Física, Profesorado, Actitudes

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the Physical Education teachers' attitudes towards gender equality, and compare attitudinal differences between male and female teachers.

This study follows a survey-type quantitative descriptive methodology in which 526 Spanish PE teachers have taken part. Data were collected using the Likert-type Scale SDG/t (School Doing Gender /teachers), made up of 30 items separated in three subscales.

PE teachers mainly showed an adaptive attitude towards gender changes. Nevertheless, differences were observed with regard to the participants' attitude towards gender issues depending on their sex. More specifically, female teachers achieved higher scores than males. This result suggests a better training in gender issues should be carried out in order to raise awareness and update the PE teachers' knowledge, especially in the case of male teachers.

KEY WORDS: Gender; Physical Education; Teachers; Attitudes

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, el gobierno español ha promovido diversas medidas legislativas relacionadas con la igualdad de oportunidades. La más importante ha sido la Ley de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres de 2007. Una de las líneas de actuación presentes en esta ley es la educación. Los centros educativos deben integrar el principio de igualdad, eliminando estereotipos, aumentando la participación de las mujeres y fomentar proyectos para la promoción y difusión del principio de igualdad.

También a nivel nacional, la Ley de Educación de 2006 incluye el principio de igualdad como uno de sus pilares fundamentales, fomentando la coeducación en las clases e incluso modificando el currículum de la educación obligatoria con el objeto de incluir asignaturas en las que la igualdad es el tema de estudio.

Dentro de este marco legal, el profesorado juega un rol importante en el cambio de la cultura escolar con respecto a la igualdad. Muchas de las medidas propuestas tienen como objetivo la formación en igualdad de género tanto al actual, como al futuro profesorado. Si bien desde los centros de formación del profesorado en España existen iniciativas encaminadas a la concienciación, éstas no tienen en consideración los rasgos del profesorado que pueden en sus propias creencias y actitudes: tales como el género, la cultura, la escuela, la religión... Como Brown y Rich (2002) y Vázquez, Fernández-García y Ferro (2000) argumentan, hombres y mujeres posicionan sus prácticas de manera diferente, siendo el de las mujeres más crítico y ligado a las propuestas feministas. Por lo tanto, el género se establece como una variable determinante en las actitudes del profesorado hacia la igualdad de género.

Además, si bien las medidas legislativas incentivan el desarrollo de medidas formativas para el profesorado, son pocas las universidades y facultades que incluyen en sus planes de estudio asignaturas encaminadas a la formación del futuro profesorado en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo es comprobar si existe una brecha de género (Rossi, 1982) en los posicionamiento del profesorado de Educación Física en España hacia la igualdad de género, así como conocer las actitudes hacia la igualdad del profesorado en activo y el profesorado actualmente en formación. Conocer sus posicionamientos nos permitirá evaluar las propuestas actuales (Scruton, 1992) y establecer nuevas propuestas de formación que sean apropiadas a las características de este profesorado, siendo así más efectivos en la búsqueda de una nueva cultura de género. Nos proponemos pues, conocer las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la igualdad, planteándonos como hipótesis la existencia de diferentes actitudes del profesorado hacia la igualdad en función del género y del tipo de profesorado (en activo y en formación).

1.1. Conceptos y Antecedentes para el estudio sobre Educación Física y Género

Uno de los objetivos de la Educación Física en la escuela debe ser ayudar a integrar a las personas en la sociedad, promocionando a través de la escuela y los medios adecuados, una cultura corporal con beneficios como: equilibrio psicofísico, desarrollo personal, disfrute del ocio, mejor salud, etc., así como el desarrollo de la autonomía personal frente a las manipulaciones y presiones que los nuevos mitos sociales imponen a través de los medios de comunicación e internet.

Todo ello conduce a una reconceptualización de la Educación Física, tanto desde el punto de vista de sus objetivos, como de sus contenidos y sus métodos, que añade nuevos enfoques al tradicional de desarrollo de las

destrezas (Vázquez, 2001). El cuerpo y las experiencias de movimiento constituyen la herramienta principal de trabajo en Educación Física. Por ello, es una materia escolar privilegiada para valorar los estereotipos, roles y creencias de género que se manifiestan en la cotidianeidad de las aulas y en las prácticas docentes.

El profesorado de Educación Física, como agente implicado en la educación del alumnado, tiene la responsabilidad de actuar en la educación por la igualdad. Aceptando su responsabilidad como agente educativo, el profesorado debe trabajar para alcanzar la igualdad de oportunidades, desaprendiendo incluso lo que ellos y ellas aprendieron, con el objetivo de confrontar sus propias creencias y prejuicios con su actuación como docentes (Talbot, 1993).

La investigación sobre géneros en educación es en la actualidad fuente fructífera de publicaciones e investigaciones internacionales (Gender and Education; Journal of Gender Studies; Sport, Education and Society; etc.). La Educación Física es una de las áreas de la educación pioneras en la inclusión de la perspectiva de género en sus estudios e investigaciones (García y Asins, 1994; Scraton, 1992; Vázquez y Álvarez, 1990). Fruto de ello, son ya hoy incontables las aportaciones realizadas, especialmente desde los años 80.

Los avances que se han producido en las últimas décadas en el reconocimiento del género como construcción social han permitido afirmar la importancia de la sociedad, y no de las diferencias biológicas, desarrollando una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en la Educación Física (Scraton, 1992). En definitiva, es importante incluir la perspectiva de género en el estudio de la Educación Física como ámbito reforzador de los estereotipos sobre el propio cuerpo y la actividad física (Vázquez, Fernández-García y Ferro, 2000).

La revisión de los estudios realizados sobre género y Educación Física (Cheypator-Thomson, You y Hardin, 2000; Davis, 2003), muestran una gran variedad de temáticas de investigación que podemos agrupar en tres grandes bloques siguiendo la organización que realizan Flintoff y Scraton (2006): Currículum, Alumnado y Profesorado. No obstante, diversas fuentes (Branham, 2003; Clarke, 1998; 2006a; 2006b; Gorely, Holroyd y Kirk, 2003) nos motivan a establecer un cuarto apartado, específico pero transversal a los anteriores, a cerca de las identidades diversas en la Educación Física.

Dentro del tema profesorado que se aborda en este trabajo, las investigaciones en los últimos años se han centrado en el estudio de la formación del profesorado en materia de igualdad (Benn, 2002; Flintoff, Fitzgerald y Scraton, 2008; Fernández-García y Piedra, 2010; Rich, 2001), en el papel del profesorado como perpetuadores o agentes de cambio (Dowling, 2006; Webb y MacDonald, 2007a, 2007b; Wright, 2002) y la forma de trabajar

la coeducación con chicos y con chicas (Evans, Davies y Penney, 1996; Nicaise, Cogérino, Fairclough, Bois y Davis, 2007; Shimon, 2005).

Como declara Scraton (1992: 115), la investigación sobre actitudes e ideas contribuyen en gran medida en comprender la importancia del género en la Educación Física. Esto puede probarse por el gran número de investigaciones que analizan, desde un punto de vista del género, las acciones y creencias del profesorado de Educación Física (Dowling, 2006; 2008a; 2008b; Evans, Davies y Penney, 1996; Vázquez, Fernández-García y Ferro, 2000; Waddington, Malcolm y Cobb, 1998; Wrigth, 2002). En este sentido, los trabajos en España de Vázquez, Fernández-García y Ferro (2000) y en Inglaterra de Waddington, Malcolm y Cobb (1998) confirman la reproducción de estereotipos sexistas por parte del profesorado de Educación Física. Shimon (2005) explica que estos estereotipos de género llevan al profesorado a tratar, en muchas ocasiones inconscientemente, de diferente manera a sus alumnos y alumnas. En el contexto noruego, Dowling (2008a; 2008b) establece diferencias entre el profesorado de Educación Física, de una respuesta emocional negativa a la temática de género debido a la forma dominante de socialización en Educación Física con respecto al género.

Sin embargo, son pocos los estudios (Brown y Rich, 2002; Rich, 2001), y ninguno de ellos en el contexto español, que se centren en el análisis de los posicionamientos de estos docentes o del alumnado en el proceso de construcción de una cultura de género en la escuela. Los investigadores británicos Brown y Rich (2002) reconocen el predominio del discurso heteronormativo que influencia en el posicionamiento de género del profesorado de Educación Física en formación, que acaba aceptando, en la mayoría de los casos, el orden establecido. Emma Rich (2001) concluye que el posicionamiento de la persona está influenciado por un conjunto de estructuras locales y estructurales, así como por factores individuales. La falta de conocimiento observado en este aspecto nos lleva a estudiar las estas tendencias entre el profesorado de Educación Física de dos regiones españolas.

1.2. *Doing Gender* en Educación Física

Este trabajo tiene como una de sus fuentes fundamentales la teoría *Doing Gender*. Dicha teoría, desarrollada desde la sociología estadounidense (West y Zimmerman, 1987), argumenta que el género no se puede entender ni como un conjunto de rasgos ni una variable o atributo de la persona, sino que nace producto de interacciones sociales, encaminadas a la producción del orden social de género.

El género es una forma de dar sentido a las acciones, es un sistema de significados que organiza las interacciones y les da un sentido direccional. El poder de esta teoría radica en la capacidad de señalar que las micro-

opresiones constituyen la experiencia diaria de las discriminaciones sexistas y sostienen la estructura social que las perpetúa (Kitzinger, 2009).

El género no existe en el individuo sino en las interacciones entre las personas (Crawford y Chaffin, 1997), esta teoría entiende la construcción del género, por un lado como tarea individual de cada persona y por otro como un constructo social elaborado en las relaciones interpersonales (West y Zimmerman, 1987).

Según Crawford (1997; 2006) aunque inicialmente el feminismo definió el género como una parte socializada de sí mismo y de la identidad (rasgos de personalidad, roles, etc.), en la actualidad la comprensión del género es más amplia, siendo preciso analizar el género como un sistema social que funciona en tres niveles:

- **Nivel Sociocultural:** el género gobierna el acceso a los recursos y al poder, regulando las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Las creencias y tradiciones que se constituyen, se mantienen y se desarrollan en las comunidades de práctica, se van adquiriendo progresivamente a medida que el principiante ocupa un lugar central (Daniels, 2001). Debido a la tradición patriarcal dominante, la construcción de género no es la misma para las mujeres que para los hombres, ya que los éstos no tienen la misma consideración social.
- **Nivel Relacional o Interactivo:** El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, se construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria. Dentro de este nivel podemos analizar los roles de género privilegiados en la sociedad actual, que impiden que chicos y chicas construyan con libertad su identidad, ya que salirse de los comportamientos preestablecidos para cada género pueden suponer el rechazo y la exclusión social e incluso la oportunidad para sufrir episodios de violencia.
- **Nivel Individual o Personal:** hombres y mujeres llegan a aceptar las distinciones de género como parte de sí mismas, adscribiéndose a rasgos, conductas y roles que son la norma para personas de su sexo dentro de su cultura. En este nivel, el género se expresa como un aspecto de la identidad personal (expectativas, intereses, fantasías, deseos, etc.). Esta representación subjetiva del género suele ser, en la práctica, una respuesta más o menos automática a las presiones sociales, comportándose cada persona en el modo en que los contextos sociales patriarcales privilegian (Crawford y Chaffin, 1997).

La teoría *Doing Gender* en la que se basa este trabajo, comparte con la teoría Sociocultural iniciada por Vygotsky, la idea de que una persona construye la realidad a través de la interacción con el contexto. La internalización, la apropiación y la privilegiación son constructos clave en el

estudio de las actitudes del profesorado hacia la igualdad de género. En la sociedad androcéntrica, muchos jóvenes internalizan las actitudes machistas de dominación y las hacen suyas. Sin embargo, algunas personas no están influidas por el discurso sexista y se oponen a ellos por acciones de resistencia privilegiando otros discursos diferentes.

La posición del profesorado de Educación Física puede variar por sus creencias, actitudes y acciones desde la reproducción de los modelos hegemónicos de género imperantes en la sociedad, hasta la resistencia a dichos modelos (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Soler, 2009; Wright, 2002). Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011) hacen referencia a tres tipos de posicionamientos del profesorado ante la igualdad de género. Una baja puntuación describe una actitud “*bloqueadora*” de adscripción y legitimización del contexto propuesto por la institución dominante, la cual intenta bloquear la construcción del género por medio de acciones de resistencia contra los modelos sociales diferentes. Una puntuación media implica una actitud “*adaptativa*”, la cual se adhiere y legitima el contexto dominante pero se adapta a las situaciones provocadas por el régimen normativo. Por último, las puntuaciones más altas se corresponden con una actitud “*coeducativa*”, el profesorado se resiste a los principios propuestos socialmente, cuestionando la realidad de género y buscando otras explicaciones que sean más coherentes con la percepción de género. Los puntos de corte que clasifican al profesorado se muestran más adelante en la tabla 2.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Si bien nuestra idea básica es que el análisis cualitativo etnográfico aporta las claves para el análisis de casos particulares, para abordar un estudio con muestras amplias que permita extrapolar conclusiones y comparar resultados entre ambas regiones. Sin embargo, este estudio se inicia dentro de un proyecto de investigación subvencionado por la Junta de Andalucía que sigue un enfoque positivista. Por ello, hemos optado por un enfoque cuantitativo, usando un estudio comparativo ex post facto, con técnicas de encuesta instrumentalizadas sobre escalas de tipo Likert.

2.1. Participantes

El estudio se lleva a cabo durante el curso 2008/2009 en las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía, participando un total de 526 profesores y profesoras de Educación Física con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años. En el estudio participa profesorado de Educación Física en formación universitaria (58%) y profesorado de Educación Física en activo (42%). De este último, el 70% imparte clase en escuelas públicas y el 30% lo hace en escuelas privadas. Del mismo modo, este profesorado imparte clases en los distintos niveles educativos: Primaria (70%), Secundaria (20%) y Bachillerato (10%).

2.2. Instrumentos

El instrumento desarrollado por Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011) y utilizado en la investigación (Anexo I) es la Escala tipo Likert SDG/t (School Doing Gender /teachers), compuesta por 30 ítems que se desglosan en tres subescalas: sociocultural (ítems 1-10), relacional (ítems 11-20) y personal (ítems 21-30). La respuesta oscila entre 1 (completamente en desacuerdo) y 5 (completamente de acuerdo). La subescala sociocultural incluye contenidos referidos a la aceptación de políticas de igualdad y la inclusión de políticas de género en la organización escolar (p.e. “Las actuales leyes sobre coeducación perjudican a los chicos”). La subescala relacional incluye cuestiones referidas a la práctica docente, expectativas y relaciones de género en la educación (p.e. “suelo perder más tiempo explicando un concepto a chicas que a chicos”). Por último, la subescala personal contempla la aceptación o rechazo de creencias, valores y estereotipos de género (p.e. “El liderazgo y el mando son más innatos en los chicos que en las chicas”).

El análisis de fiabilidad de la escala muestra que ésta alcanza una alta fiabilidad de medida ($ALPHA=.920$). Siguiendo el mismo procedimiento, se obtienen una alta fiabilidad en cada una de las subescalas: escala sociocultural .806; subescala relacional 1.000; subescala personal .868. Del mismo modo, la validez del instrumento se verifica al obtenerse una saturación de componentes para cada uno de los ítems por encima de .350, con una saturación media de .543 y una desviación típica de .075.

Tabla 1. Saturación de los ítems de la escala

Item1	.490	Item11	.481	Item21	.652
Item2	.515	Item12	.406	Item22	.526
Item3	.496	Item13	.461	Item23	.577
Item4	.531	Item14	.531	Item24	.500
Item5	.479	Item15	.482	Item25	.697
Item6	.575	Item16	.510	Item26	.646
Item7	.559	Item17	.556	Item27	.576
Item8	.553	Item18	.600	Item28	.662
Item9	.540	Item19	.599	Item29	.665
Item10	.551	Item20	.367	Item30	.506

2.3. Procedimiento

Los procedimientos seguidos para la recogida de información han sido diferentes según la región, siendo en ambos casos una participación anónima y voluntaria. En Andalucía, la encuesta se administra al profesorado de manera online (www.teonxxi.es) dentro del I Plan de Igualdad en los centros educativos en el primer cuatrimestre del curso 2008/2009.

En Madrid, el cuestionario se administra en formato lápiz y papel recogiendo al profesorado en el propio centro durante el segundo cuatrimestre del curso 2008/2009.

En ambos casos la encuesta la cumplimenta el profesorado sin presencia del encuestador.

2.4. Análisis

El análisis previo de los datos incluyó la prueba de contraste de hipótesis de Kolmogorov-Smirnov para distribuciones normales. Los resultados indican que la muestra no sigue una distribución normal ($<.05$), por lo que aplicamos en el posterior análisis pruebas de contraste no paramétricas.

En el estudio estadístico se emplea SPSS 17. Se realizan estudios descriptivos y de frecuencias, así como pruebas de contraste (U de Mann-Whitney) de las diferencias de medias. Calculamos el tamaño del efecto siguiendo los criterios establecidos por Grissom (1994).

Tabla 2. Criterios de interpretación de las puntuaciones de la escala

		Sociocultural	Relacional	Personal	Escala Global
	# Items	10	10	10	30
Puntuaciones Empíricas	Valor	10-50	10-50	10-50	30-150
	Media	42	38.5	42	122
Puntos de corte	Bloqueador	≤ 29	≤29	≤29	≤89
	Adaptativo	30-39	30-39	30-39	90-119
	Coeducativo	≥40	≥40	≥40	≥120

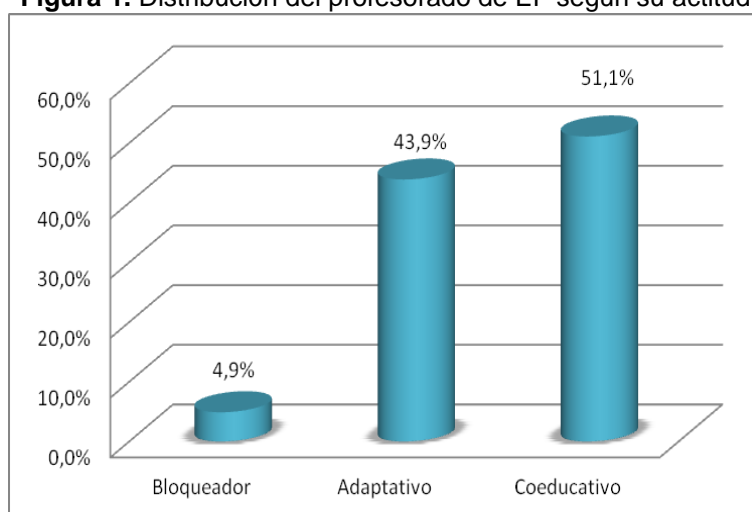
Se plantean desde la teoría en la que se enmarca este trabajo (Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011), tres puntos de corte presentados en la tabla 2 para las puntuaciones obtenidas en la escala. Con ello, se obtienen tres tipos de posicionamiento del profesorado ante la construcción de una cultura de género en la escuela: bloqueador, adaptativo y coeducativo. Dichos puntos de corte se determinan conceptualmente, teniendo en cuenta que si una persona es bloqueadora sus respuestas estarán predominantemente por debajo del 3,

entre el 3 y el 4 si es una persona con actitud adaptativa, y por encima de 4 si se muestra con un posicionamiento coeducativo.

3. RESULTADOS

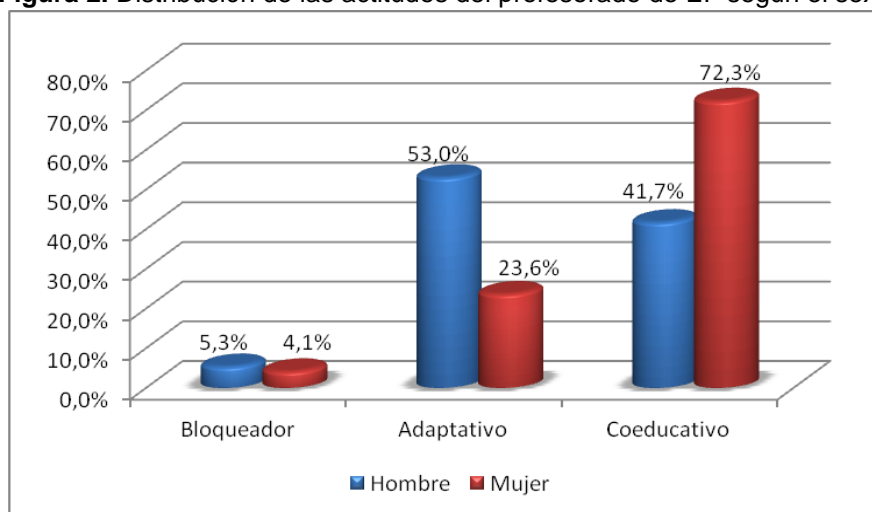
En primer lugar, las puntuaciones globales obtenidas por el profesorado español de Educación Física ofrecen como resultado, una media de 117.66. Esta puntuación lo posiciona como un colectivo con una actitud adaptativa pero cercano a la posición coeducativa. Sin embargo, como se aprecia en la distribución de la Figura 1, el grupo de profesorado más amplio es el que muestra actitudes más coeducativas.

Figura 1. Distribución del profesorado de EF según su actitud



Existe también un pequeño grupo de profesores y profesoras (4.9%) que se oponen de una manera explícita al cambio de la cultura escolar con perspectiva de género. El cambio cultural sobrevenido en la sociedad española con respecto a la igualdad de género hacen que esté mal visto oponerse abiertamente al cambio, estos límites culturales de lo que se puede hacer, decir o pensar (Dowling, 2006), es trasgredido solo por una minoría del profesorado de Educación Física.

En segundo lugar, mostramos las distribuciones de los posicionamientos del profesorado de Educación Física según sexos (Figura 2). Entre las profesoras, el grupo con mayor presencia es el de actitudes coeducativas, mientras que en el caso de los profesores es el de actitudes adaptativas.

Figura 2. Distribución de las actitudes del profesorado de EF según el sexo

Estas evidentes diferencias entre ambos grupos se corroboran con los análisis no paramétricos de contraste de hipótesis que se realiza a las puntuaciones de actitud derivadas de la escala Likert (Tabla 3). Obteniéndose diferencias significativas ($p \leq .05$) entre el profesorado femenino ($\bar{X}=124.62$; $SD=18.468$) y el profesorado masculino ($\bar{X}=114.56$; $SD=18.375$). El valor del tamaño del efecto en este caso ($-.50$) indica una tendencia moderadamente fuerte de las profesoras de Educación Física de obtener mejores actitudes hacia la construcción de género en la escuela que el profesorado masculino.

Tabla 3. Test de Mann-Whitney para la variable sexo del profesorado

	Puntuación
Mann-Whitney U test	14585.500
Wilcoxon W	71876.500
Z	-7.320
Asynt. sign.(bilateral)	.000
Tamaño del efecto	- .50

Si analizamos los datos con cuidado, podemos observar que existen diferencias significativas ($p \leq .05$) entre hombres y mujeres en cada una de las tres subescalas. Como se puede ver en la Tabla 4, la puntuación obtenida por el profesorado masculino de Educación Física en cada una de ellas, lo describe como un profesorado con actitud adaptativa hacia la igualdad de género. En cuanto a las profesoras, ellas consiguen en las subescalas sociocultural y personal, puntuaciones que las posicionan como profesorado coeducativo y en la subescala relacional una puntuación que las clasifica como profesorado adaptativo. Es en los ítems de la subescala relacional donde, tanto hombres como mujeres, obtienen peores puntuaciones. Por otro lado, es en la subescala sociocultural donde el profesorado de Educación Física obtiene mejores resultados.

Tabla 4. Puntuaciones de profesores y profesoras EF en cada una de las tres subescalas

	Hombre	Mujer	Media	Z	Sig.
Sociocultural	39.93	43.48	41.05	-7.311	.000
Relacional	36.73	39.62	37.64	-5.342	.000
Personal	37.86	41.84	39.09	-6.295	.000

Si analizamos los resultados de cada uno de los ítems, rotados en el caso de los negativos, podemos observar (Tabla 5) que en todos los casos, las profesoras consiguen puntuaciones más altas que los profesores. Si comprobamos las diferencias por género por medio de pruebas no paramétricas, se destaca que solo en el ítem 17 (En mis documentos de trabajo trato de usar un lenguaje no sexista) no existen diferencias relevantes entre mujeres y hombres, y si existen en el resto de ítems.

Tabla 5. Puntuación de profesores y profesoras de EF en los 30 ítems

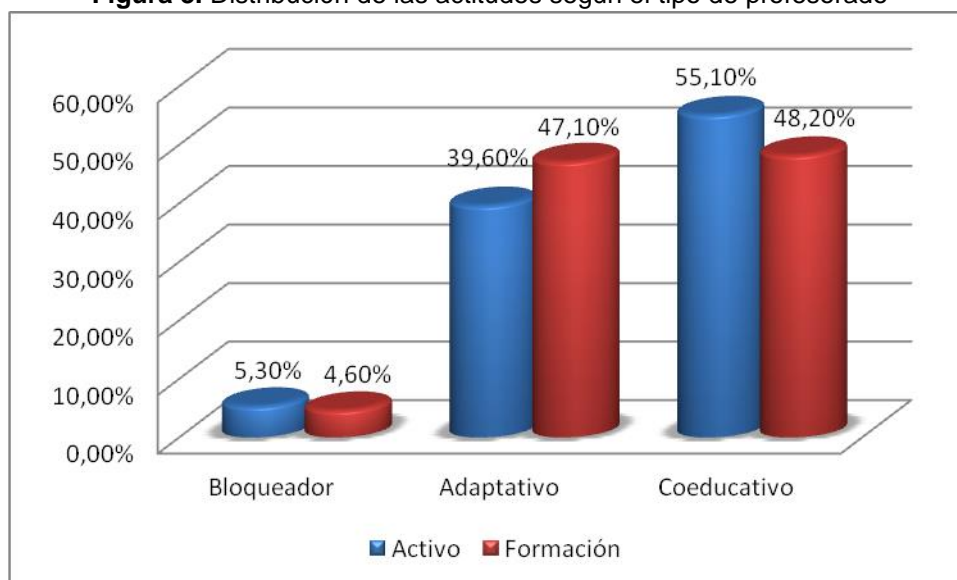
	Hombre	Mujer	Media	Z	Sig.
Item1	3.33	3.88	3.50	-5.524	.000
Item2	3.59	4.19	3.78	-6.821	.000
Item3	3.96	4.42	4.11	-4.334	.000
Item4	4.36	4.59	4.43	-3.623	.000
Item5	3.70	3.99	3.80	-3.605	.000
Item6	3.85	4.34	4.00	-5.853	.000
Item7	4.15	4.49	4.25	-3.701	.000
Item8	4.25	4.45	4.31	-2.421	.015
Item9	4.33	4.51	4.39	-2.344	.019
Item10	4.42	4.66	4.49	-3.547	.000
Item11	3.80	4.12	3.90	-3.477	.001
Item12	2.89	3.32	3.03	-3.238	.001
Item13	3.18	3.57	3.31	-3.582	.000
Item14	3.29	3.68	3.41	-3.392	.001
Item15	3.60	3.90	3.70	-3.101	.002
Item16	3.91	4.17	3.99	-2.814	.005
Item17	4.17	4.28	4.20	-1.495	.135
Item18	4.37	4.76	4.49	-4.676	.000
Item19	4.32	4.61	4.40	-3.823	.000
Item20	3.21	3.44	3.28	-2.187	.029
Item21	3.98	4.49	4.13	-5.232	.000
Item22	3.60	3.86	3.68	-2.231	.026
Item23	3.66	3.92	3.74	-2.438	.015
Item24	3.34	3.72	3.46	-3.661	.000
Item25	4.26	4.73	4.41	-6.401	.000

Item26	3.68	4.40	3.90	-6.250	.000
Item27	3.70	3.89	3.76	-2.306	.021
Item28	3.93	4.43	4.08	-5.496	.000
Item29	4.32	4.58	4.40	-3.961	.000
Item30	3.39	3.87	3.53	-4.589	.000

Se destaca también en el ítem 12 (Cuando enseño, uso el masculino para referirme a chicos y chicas porque es correcto) que se refiere al lenguaje sexista, que las peores puntuaciones las obtienen aquí profesores y profesoras.

Teniendo en cuenta la variable de estudio tipo de profesorado, los resultados muestran que el profesorado en activo obtiene una puntuación (121.73) que lo cataloga como un profesorado coeducativo, mientras que, por el contrario, el profesorado en formación actualmente alcanza una puntuación (117.12) que lo engloba como un profesorado con una actitud adaptativa hacia la igualdad. En la figura 3 se puede apreciar la distribución de actitudes entre el profesorado de Educación Física en función del tipo de profesorado. En ella se puede comprobar que en ambos casos hay una pequeña proporción de docentes con actitudes bloqueadoras hacia la igualdad. Además, ambas muestras se diferencian en que en el caso del profesorado en formación existen similares proporciones de profesorado adaptativo y coeducativo, mientras que, en el caso del profesorado en activo, existe una mayoría de profesorado con actitudes coeducativas hacia la igualdad.

Figura 3. Distribución de las actitudes según el tipo de profesorado



Estas diferencias entre ambos grupos se corroboran con los análisis no paramétricos de contraste de hipótesis que se realiza a las puntuaciones de actitud derivadas de la escala Likert (Tabla 6). Obteniéndose diferencias significativas ($p \leq .05$) entre el profesorado en activo ($\bar{X}=121.63$; $SD=22.172$) y el profesorado masculino ($\bar{X}=117.126$; $SD=15.483$). El valor del tamaño del

efecto en este caso (.11) indica una tendencia baja del profesorado en activo de obtener mejores actitudes hacia la igualdad que el profesorado en formación.

Tabla 6. Test de Mann-Whitney para la variable tipo de profesorado

	Puntuación
Mann-Whitney U test	24375.500
Wilcoxon W	63715.500
Z	-3.000
Asynt. sign.(bilateral)	.003
Tamaño del efecto	.11

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio es el análisis de las actitudes del profesorado español de Educación Física hacia la construcción de una cultura de género en la escuela. Los resultados de la encuesta demuestran que este colectivo de profesores y profesoras muestran actitudes adaptativas frente a la problemática de las desigualdades. Además, coincidiendo con los resultados de Fintoff (1993) sigue existiendo un pequeño grupo de profesores y profesoras hostiles a los cambios en favor de una escuela más igualitaria. Como establece Shimon (2005), la educación no sexista continúa siendo un reto para muchos profesores de Educación Física, especialmente el profesorado masculino. Estos resultados nos llevan a concluir en la necesidad de mejorar la formación reglada y continua que, en materia de género, está recibiendo el profesorado de Educación Física. En este sentido, los estudios de Fernández-García y Piedra (2010) y Wright (1999), certifican los beneficios de una formación de género entre el profesorado.

La brecha de género encontrada entre las actitudes de los profesores y las actitudes de las profesoras de Educación Física a favor de las segundas, coinciden con los resultados obtenidos con profesorado general de Rebollo, et al. (2011). La sensibilización y la formación del profesorado masculino se hacen por lo tanto, prioritarias dadas sus más bajas puntuaciones que lo posicionan como profesorado menos sensibilizado y coeducativo. El hecho de observar una brecha de género entre las actitudes del profesorado de Educación Física implica la modificación de la concienciación, la formación y el empoderamiento de las medidas que se hacen desde las diferentes administraciones para las diferentes posiciones de hombres y mujeres. Esto además se magnifica si tenemos en cuenta que, como sugiere el estudio de Piedra, García-Pérez, Rebollo y Ries (2011), el profesorado de Educación Física obtiene peores resultados que el resto de docentes. Si bien, las diferencias entre las áreas no pueden ser explicadas simplemente a través de los resultados de este cuestionario, dichas diferencias pueden ser dadas por el bajo porcentaje de profesoras de Educación Física existentes hoy día (sobre todo si se compara con el resto de áreas), lo que conllevaría puntuaciones menos altas para los hombres como hemos visto.

Un análisis más detallado de los resultados de la escala para el profesorado muestra que en todos los casos, las profesoras obtienen mejores resultados. Sin embargo, en la subescala relacional, es decir, en lo referido a las prácticas de enseñanza, es donde hombres y mujeres muestran una posición menos definida. Esto parece sugerir que el profesorado de Educación Física no tiene una opinión establecida como sí ocurre en las subescalas personal y sociocultural. Es precisamente en esta subescala relacional a la cual pertenecen los ítems sobre uso del lenguaje no sexista y que causan los mayores problemas para profesores y profesoras. La necesidad del profesorado de cuidar el lenguaje en la clase desde un punto de vista de la igualdad de género no parece ser todavía asumido (Wright, 1995; 1997; 2006; Wright y King, 1991), especialmente en la cultura latina en la que el lenguaje tiene un sesgo masculino definido.

Las diferencias encontradas entre las actitudes del profesorado en activo y en formación revelan necesidades formativas del profesorado en esta materia. Una formación orientada a la interacción, a la cuestión curricular, y a todo lo que tenga que ver con la práctica educativa, que se muestra como especialmente necesaria a la luz de los bajos resultados alcanzados en la subescala relacional. En este sentido, Anguita y Torrego (2009) señalan la oportunidad que suponen los nuevos planes de estudio para la formación inicial del profesorado en competencias de género y la necesidad de incluir contenidos y materias sobre coeducación e igualdad. En resumen, coincidimos con otros autores en que una formación específica en materia de género se hace necesaria entre el profesorado de Educación Física (García y Asins, 1994; García-Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011; Scraton, 1993; Vázquez, Fernández-García y Ferro, 2000), aunque dicha formación no debe de ir encaminada solo a ampliar los conocimientos teóricos sino también a internalizar un amplio espectro de prácticas, actividades, modos de comunicación que lo lleven a estar en una posición más flexible para el desarrollo de las identidades de sus pupilos y cambiar la cultura de género en la escuela (Brown y Rich, 2002). Con dicha formación, el profesorado ha de adquirir competencias de emprendizaje de género que lo lleven a dinamizar la cultura escolar haciendo de sus conocimientos, habilidades y destrezas una herramienta para alcanzar dicho objetivo. Por lo tanto, el profesorado como agente de cambio, ha de jugar un papel muy importante en la construcción de una cultura de género en la escuela (Flintoff, 1993).

Se hacen también necesarios estudios que profundicen en los efectos de los programas de formación del profesorado en activo o en formación en materia de género. La obligación del profesorado de ir más allá de ser simples transmisores de conocimientos, nos lleva a buscar la adquisición de competencias de emprendizaje de género. Todo ello exige rediseñar nuevas estrategias de formación en pos de una formación crítica, con iniciativa personal y que tenga en cuenta las emociones a las que los cambios en la cultura de género parece inevitablemente unida (Dowling, 2008a).

Compartimos la opinión de Sheila Scraton (1992) de que la investigación sobre actitudes del profesorado abarca solo una parte de la problemática del género, y somos conscientes de las limitaciones de la metodología cuantitativa en el estudio de la igualdad de género en las clases de Educación Física. Algunos estudios como los de Vázquez, Fernández-García y Ferro, (2000) ponen en primer plano las diferencias entre lo que el profesorado dice y lo que hace en las clases. Esta es la razón por la que proponemos trabajar con metodologías cualitativas que nos permitan conocer las prácticas de enseñanza sobre igualdad entre mujeres y hombres. Finalmente, deberíamos resaltar que este estudio debería ser completado sinérgicamente por el resto de agentes implicados en el proceso de construcción de la cultura de género, como familias, alumnado, o la escuela en sí misma, lo que nos permitirá una explicación más general y real sobre la situación de la igualdad de género en las clases de Educación Física.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, Educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (1), 17-25.
- Benn, T. (2002). Muslim women in teacher training: issues of gender, 'race' and religion. En D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 57-79). London: Routledge.
- Branham, P. (2003). Boys, masculinities and physical education. *Sport, Education and Society*, 8, 57-71.
- Brown, D. y Rich, E. (2002). Gender positioning as pedagogical practice in physical education. En D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 80-100). London: Routledge.
- Chepyator-Thomson, J. R. y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of masculinity and femininity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Chepyator-Thomson, J. R., You, J. y Hardin, B. (2000). Issues and Perspectives on Gender in Physical Education. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 9, 99-121.
- Clarke, G. (1998). Queering the Pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 3, 145-160.
- Clarke, G. (2006a). There's nothing queer about difference. Challenging heterosexism and homophobia in physical education. En S. Hayes, y G. Stidder (eds.), *Equity and inclusion in physical education and sport* (pp. 91-104). London: Routledge.
- Clarke, G. (2006b). Sexuality and physical education. En D. Kirk, D. MacDonald, y M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education* (723-739). London: SAGE.

- Crawford, M. (2001). Gender and language. In R. Ungher (ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 228-244). New Jersey: John Wiley and Son.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P. Caplan, M. Crawford, J.S. Hyde y J. Richardson (eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Davis, K. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12, 55-82.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 247-263.
- Dowling, F. (2008a). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations in PETE, *Sport, Education and Society*, 13, 247-266.
- Dowling, F. (2008b). Physical educators gender identities and embodied practice. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 6, 89-108.
- Evans, J., Davies, B. y Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1, 165-183.
- Fernández-García, E., y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 151-158.
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. En J. Evans (ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp. 184-204). London: Falmer Press.
- Flintoff, A., y Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6, 5-22.
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2006). Girls and physical education. En D. Kirk, D. MacDonald y M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 767-783). London: SAGE.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. y Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 73-85.
- García, M. y Asins, C. (1994). *La coeducación en la educación física*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la igualdad. *Cultura & Educación*, 23(3), 385-397.
- Gorely, T., Holroyd, R., y Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 429-448.
- Grissom, R. J. (1994). Probability of the superior outcome of the one treatment over another. *Journal of Applied Psychology*, 79, 314-16.
- Kitzinger, C. (2009). Doing gender. A conversation analytic perspective. *Gender and Society*, 23, 94-98.

- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., y Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13, 319-337.
- Piedra, J., García-Pérez, R., Rebollo, M.A. y Ries, F. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿Es el profesorado de Educación Física diferente? *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 200-208.
- Rebollo, M.A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 131-155.
- Rossi, A.S. (1982). *Feminists in politics: a panel analysis of the First National Women's Conference*. New York: Academic Press.
- Scruton, S. (1993). Equality, coeducation and physical education in Secondary schooling. En J. Evans (ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp. 139-153). London: Falmer Press.
- Scruton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Buckingham: Open University Press.
- Shimon, J. (2005). Red Alert: gender equity issues in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76, 6-10.
- Talbot, M. (1993). A gendered physical education: equality and sexism. En J. Evans (ed.), *Equity, Education and Physical Education* (pp. 74-89). London: Falmer.
- Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: hacia una reconceptualización de la Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 7-17.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vázquez, B., Fernández-García, E., y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género. Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y el profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Waddington, I., Malcolm, D., y Cobb, J. (1998). Gender stereotyping and Physical Education. *European Physical Education Review*, 4, 34-46.
- Webb, L.A., y MacDonald, D. (2007a). Techniques of power in physical education and the underrepresentation of women in leadership. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 279-297.
- Webb, L.A., y MacDonald, D. (2007b). Dualing with gender: teachers' work, careers and Leadership in physical education. *Gender and Education*, 19, 491-512.
- West, C., y Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1, 125-151.
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in Physical Education: description of study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 1-24.

- Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons. *Sport, Education and Society*, 2, 55-72.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5, 181-197.
- Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. En D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 190-207). London: Routledge.
- Wright, J. (2006). Physical Education research from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. En D. Kirk, D. McDonald y M. O'Sullivan (eds.), *The handbook of physical education* (pp. 59-75). London: SAGE.
- Wright, J., y King, R.C. (1991). "I say what I mean" said Alice: an analysis of gendered discourse in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 210-225.

Referencias totales / Total references: 49 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 0

ANEXO I

ESCALA DE ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA COEDUCACIÓN					
	CD	D	¿?	A	CA

	-2= Completamente en desacuerdo; -1 = En Desacuerdo; 0 = Indiferente; 1 = De Acuerdo; 2 = Completamente de acuerdo					
1	La actual legislación sobre coeducación beneficia y promueve a la mujer por encima del hombre	-2	-1	0	1	2
2	La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos	-2	-1	0	1	2
3	Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas	-2	-1	0	1	2
4	Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo	-2	-1	0	1	2
5	La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no solo a las mujeres	-2	-1	0	1	2
6	Las leyes referente al género en la escuela tratan un problema inexistente	-2	-1	0	1	2
7	Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	-2	-1	0	1	2
8	Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina	-2	-1	0	1	2
9	La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve	-2	-1	0	1	2
10	Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad que asuman fundamentalmente los profesores hombres	-2	-1	0	1	2
11	Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista	-2	-1	0	1	2
12	En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto	-2	-1	0	1	2
13	Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupo de hacerlo saber a la equipo docente y/o directivo	-2	-1	0	1	2
14	Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello	-2	-1	0	1	2
15	Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres	-2	-1	0	1	2
16	El género no es algo que se trabaje en mi programación	-2	-1	0	1	2
17	En los documentos de trabajo (programaciones, memorias,...) procuro utilizar un lenguaje no sexista	-2	-1	0	1	2
18	Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos	-2	-1	0	1	2
19	No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas	-2	-1	0	1	2
20	En las charlas del profesorado me avergüenza especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales	-2	-1	0	1	2
21	Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas	-2	-1	0	1	2
22	Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas	-2	-1	0	1	2

23	Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos	-2	-1	0	1	2
24	Es una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación en los centros de Educación Primaria	-2	-1	0	1	2
25	Los hombres están más capacitados para puestos directivos	-2	-1	0	1	2
26	Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas	-2	-1	0	1	2
27	Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada	-2	-1	0	1	2
28	La dirección y el mando son más innatos en los chicos que en las chicas	-2	-1	0	1	2
29	El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad	-2	-1	0	1	2
30	No sé por qué se ha creado la figura de coordinador/a de coeducación	-2	-1	0	1	2